

Hinrichs, Wolfgang

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 285-299. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 14)



Quellenangabe/ Reference:

Hinrichs, Wolfgang: Die pädagogische Schleiermacher-Forschung - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]: *Historische Pädagogik. Studien zur historischen Bildungsökonomie und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik. Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse pädagogischer Klassiker. Literaturberichte und Rezensionen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1977, S. 285-299 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231938 - DOI: 10.25656/01:23193

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231938>

<https://doi.org/10.25656/01:23193>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

14. Beiheft

Historische Pädagogik

Studien zur Historischen Bildungsökonomie
und zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik

Beiträge zur Bildungstheorie und zur Analyse
pädagogischer Klassiker

Literaturberichte und Rezensionen

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1977

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Historische Pädagogik : Studien zur histor.
Bildungsökonomie u. zur Wissenschaftsgeschichte
d. Pädagogik ; Beitr. zur Bildungstheorie u. zur
Analyse pädag. Klassiker ; Literaturberichte
u. Rezensionen / hrsg. von Ulrich Herrmann. –
1. Aufl. – Weinheim, Basel : Beltz, 1977.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 14)

ISBN 3-407-41114-6

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]

© 1977 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41114 6

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

Die Mitarbeiter dieses Heftes	6
---	---

I. Historische Bildungsökonomie:

Die Krise des Qualifikations- und Berechtigungswesens im deutschen Kaiserreich 1870–1914

DETLEF K. MÜLLER

Qualifikationskrise und Schulreform	13
---	----

DETLEF K. MÜLLER/BERND ZYMEK/

ERIKA KÜPPER/LONGIN PRIEBE

Modellentwicklung zur Analyse von Krisenphasen im Verhältnis von Schulsystem und staatlichem Beschäftigungssystem. Materialien und Interpretationsansätze zur Situation in Preußen während der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts	37
---	----

SEBASTIAN F. MÜLLER

Mittelständische Schulpolitik. Die Rezeption des Überfüllungsproblems im gewerblichen und Bildungsbürgertum am Ende des 19. Jahrhunderts	79
--	----

DIETFRID KRAUSE-VILMAR

Die zeitgenössische marxistische Diskussion der „Überfüllung“ akademischer Berufe am Ende des 19. Jahrhunderts	99
--	----

HARTMUT TITZE

Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914	107
--	-----

II. Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftssoziologie der Pädagogik

HEINZ-ELMAR TENORTH

Rationalität der Pädagogik. Wissenschaftstheoretische Dichotomien in der Erziehungswissenschaft und die Bedeutung der Historisierung der Wissenschaftstheorie .	131
---	-----

MAURITS DE VROEDE

Die Anfänge der „wissenschaftlichen Pädagogik“ (Pädologie) in Belgien von etwa 1895 bis 1914	159
--	-----

BERND ZYMEK

Wissenschaftsgeschichtliche Aspekte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Deutschland	175
--	-----

GEORG JÄGER

Sozialstruktur und Sprachunterricht im deutschen Gymnasium zur Zeit des Vormärz	189
---	-----

III. Bildungshistorische Rekonstruktionen

KARL-ERNST NIPKOW

Bildung und Entfremdung. Überlegungen zur Rekonstruktion der Bildungstheorie	205
--	-----

MANFRED RIEDEL

Wilhelm von Humboldts Begründung der „Einheit von Forschung und Lehre“ als Leitidee der Universität	231
---	-----

MAX LIEDTKE

Pestalozzi – Plädoyer für die Methode	249
---	-----

GERHARD MÜSSENER

Begriff und Funktion des Pädagogischen Takts in Herbarts System der Pädagogik	259
---	-----

IV. Literaturberichte

FOLKERT MEYER

Geschichte des Lehrers und der Lehrerorganisationen	273
---	-----

WOLFGANG HINRICHS

Die pädagogische Schleiermacher-Forschung	285
---	-----

V. Besprechungen

ERIKA HOFFMANN

Fröbels Wirken in der Schweiz Zu dem Buch von L. Geppert: Fröbels Wirken für den Kanton Bern	303
---	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Eduards Sprangers Briefe	319
------------------------------------	-----

CHRISTOPH FÜHR

Bildungsgeschichte als Verfassungsgeschichte Zu Ernst Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789	333
---	-----

MAX LIEDTKE

Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Bände 17A, 25 bis 28	337
---	-----

ULRICH VOHLAND

Hans H. Gerth: Bürgerliche Intelligenz um 1800	343
--	-----

ELKE FURCK-PETERS

Rudolf Vandr�: Schule, Lehrer und Unterricht im 19. Jahrhundert	347
---	-----

CHRISTOPH F HR

Soziale Bewegung und politische Verfassung. Festschrift für Werner Conze	349
--	-----

GERD FRIEDERICH

Peter Adamski: Industrieschulen und Volksschulen in Württemberg im 19. Jahrhundert	354
---	-----

MARION KLEWITZ

Manfred Heinemann (Hrsg.): Sozialisation und Bildungswesen in der Weimarer Republik	358
--	-----

CARL-LUDWIG F RCK

Hubert Buchinger: Schulgeschichte Bayerns. Volksschule und Lehrerbildung im Spannungsfeld politischer Entscheidungen 1945–1970	363
---	-----

RUDI MASKUS

Josef Speck (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik	365
--	-----

WOLFGANG KEMP

Diethard Kerbs: Historische Kunstpädagogik	372
--	-----

CHRISTOPH F HR

Hermann Aubin/Wolfgang Zorn (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. II: 19. und 20. Jahrhundert	376
---	-----

ULRICH HERRMANN

Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 3 und 4 380

ULRICH HERRMANN

Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, hrsg. von Georg Jäger u. a., Bd. 1 und 2 384

Die pädagogische SCHLEIERMACHER-Forschung*

Erstmals wurde im Rahmen der pädagogischen SCHLEIERMACHER-Forschung eine umfassende Monographie vorgelegt. Das Buch von JOHANNES SCHURR „Schleiermachers Theorie der Erziehung“ zeigt schon im Titel den Anspruch, das pädagogische *Gesamtproblem* in der Sicht SCHLEIERMACHERS aufzudecken. Daher ist diese gründliche und umfangreiche Untersuchung beachtenswert, und es liegt nahe, aus diesem Anlaß die erziehungswissenschaftliche SCHLEIERMACHERforschung auf ihren Ertrag hin zu prüfen und einen skizzenhaften Versuch koordinierender Weiterführung zu unternehmen. Vor allem sind die Impulse zu berücksichtigen, welche die pädagogische SCHLEIERMACHERforschung nach dem Zweiten Weltkrieg erhielt. Diese Untersuchungen, hauptsächlich der 1960er Jahre, gehen im wesentlichen, mit Abweichungen (z. B. SÜNKEL 1964; HINRICHS 1965a), im engeren Sinne geisteswissenschaftlich und nicht sozialgeschichtlich vor. Das gilt auch für SCHURRS Arbeit. Aber im Gegensatz zu SCHURR sehen diese Untersuchungen die Pädagogik SCHLEIERMACHERS jeweils nur unter einem bestimmten Aspekt: konzentriert auf den Wissenschaftscharakter (SCHULZE 1955; SÜNKEL 1964) oder die Probleme des Bösen (FRIEBEL 1961), der Individualität (NIPKOW 1960), der menschlichen Abhängigkeit und der Anthropologie (LAIST 1965), der Geselligkeit (HINRICHS 1965a), der Religiosität und Bildung (WINTSCH 1967) oder auf die PLATO-Tradition (VORSMANN 1968) in SCHLEIERMACHERS Erziehungstheorie.

I. SCHURRS Auffassung von SCHLEIERMACHERS Pädagogik

1. SCHURRS Interpretationsansatz und Gesamtkonzeption

1.1 Zum Ansatz

Der Grundgedanke von SCHURRS Buch kann wie folgt beschrieben werden: Das wortgemäße *Verständnis der Pädagogik als einer technischen Disziplin* (τέχνη παιδαγωγική), wie es bei SCHLEIERMACHER in seiner „Ethik“ vor allem zu finden ist, soll zum *Schlüssel der Interpretation* von SCHLEIERMACHERS Theorie der Erziehung werden. Darin unterscheidet sich SCHURR von der bisherigen erziehungswissenschaftlichen SCHLEIERMACHERforschung (S. 23, vgl. S. 20f.; vgl. Ethik 1805/06, S. 86; Ethik 1812/13, S. 332, § 74). Selbstverständlich ist dabei „Technik“ im Sinne des griechischen Begriffs zu verstehen, nämlich als *Kunst* in des Wortes weiterer und ursprünglicher Bedeutung. Offenbar ist gemeint: Sachkundigkeit (Vorlesungen 1826, S. 122; vgl. S. 7, 9 u. S. 417f.,

* Zu JOHANNES SCHURR: SCHLEIERMACHERS Theorie der Erziehung. Düsseldorf: Schwann 1975. 560 S., DM 54,-.

Anm. 2 u. 4) und Fertigkeit (Können), bezogen auf ein bestimmtes Metier menschlichen Handelns, hier bezogen auf das Geschäft des Erziehens oder des Umgangs mit jungen Menschen, des Pädagogischen. – Diese Definition wird zwar nicht von SCHURR gegeben, liegt aber nahe. – Darüber hinaus umfaßt dieser Begriff mit der Sachkundigkeit nicht nur die Praxis, sondern auch das Wissen, die Theorie in Bezug auf das Erzieherische. Kunst i. e. S., als Praxis, und *Kunstlehre* gehören zum Begriff der Kunst i. w. S., welche nicht nur Werkschaffen, Güterschaffen, sondern zugleich Meisterlehre ist (ebd.). Auch diese formalen begrifflichen Abgrenzungen aus der Tradition des Sprachgebrauchs heraus werden von SCHURR nicht vorgegeben und deutlich gemacht, jedoch nahegelegt. Das geschieht z. B. durch den Satz, die Pädagogik sei „Theorie der Anwendung und Anwendung der Theorie in einem: eine Kunstlehre oder τέχνη“ (S. 19) oder durch die Bestimmung der Art des darin enthaltenen Wissensmoments: als „Wissen um willen eines Handelns“, nicht aber „Wissen um des Wissens willen“ (S. 23).

Bemerkenswert ist für den Zusammenhang der Argumentation, daß SCHURRS Interpretation zwar von SCHLEIERMACHERS Begriff der Pädagogik als einer spezifischen *Techne* ausgeht, nicht aber in der Ausführung damit *beginnt*, sondern *mit* SCHLEIERMACHERS *ethisch gefärbter Wissenschaftstheorie*, genauer: mit dessen „Dialektik“ (S. 28, 30 ff.). Auch wenn hier die Überschrift am Anfang auf den „vorthoretischen Ausgangspunkt“ einer Kunstlehre der Erziehung hinzulenken scheint, so doch sofort mit der Tendenz zum „Allgemeinen“ (§ 1, S. 27–34, vgl. auch S. 34 ff.). Gegenstand ist eigentlich zuerst das Theorie-Praxis-Verhältnis, das Verhältnis von Sollen und Sein, Vernunft und Natur bei SCHLEIERMACHER (§ 2, S. 34–50). Erst dann folgt SCHURRS Analyse des *Techne*-Begriffes in SCHLEIERMACHERS ethisch-pädagogischem Denken (§ 3). So entwickelt SCHURR aus der *Grundlegung der Erziehungstheorie* (Erster Teil des Buchs), die bei SCHLEIERMACHERS Wissenschaftstheorie einsetzt, die *Entfaltung der pädagogischen Grundtheorien* bei SCHLEIERMACHER (Zweiter Teil), nämlich in den Kapiteln über die „eidetischen“ (3. Kapitel), die „teleologischen“ (4. Kapitel) und den „Widerstreit der eidetischen und teleologischen Grundtheorien“ (5. Kapitel), um schließlich im letzten Kapitel die „Entfaltung der methodisch-technischen“ pädagogischen Gesamtheorie bei SCHLEIERMACHER zu zeigen.

1.2. Zur Gesamtkonzeption

Insgesamt ist somit im ersten der beiden großen Hauptteile (§§ 1–8) des Buches von SCHURR ein *Widerspruch zwischen Interpretationsansatz und tatsächlichem Vorgehen* festzustellen.

Zunächst sieht es so aus, als ob SCHLEIERMACHERS Pädagogik aus dem Begriff einer „technischen“ Disziplin als ein spezifischer Fall abgeleitet sei; dann so, als ob an den Anfangspunkt jeder Deduktion überhaupt zurückzugehen und dort zu beginnen sei: bei der Frage nämlich, was denn die Theorie überhaupt sei und was dann erst eine pädagogische Theorie sein müsse. SCHURRS Buch hätte der Absicht nach besser den Titel getragen „SCHLEIERMACHERS Pädagogik als ethische Spezialdisziplin“. Der Durchführung nach hätte es besser geheißen „SCHLEIERMACHERS wissenschaftstheoretische Grundlegung der Erziehungstheorie“ – abgesehen davon, ob die Durchführung gelungen ist. SCHURR neigt dazu, *ab ovo* deduktiv zu philosophieren. Er wird in diesem Punkt deutlich. Es geht ihm augenscheinlich darum, das relative Recht des idealistisch

spekulativen und deduktiven Denkens auch in der heutigen Zeit geltend zu machen (S. 14, vgl. S. 16–19, bes. S. 18f. und 21). Das ist inopportun angesichts der herrschenden Tendenzen in der wissenschaftlichen Diskussion unserer Zeit. Es erfordert Scharfsinn und Mut, dem man nur mit Hochachtung begegnen kann.

So fragt SCHURR vom Begriff der *Techne* her sofort in die ethische und spekulativ-wissenschaftstheoretische Tiefe des Denkens bei SCHLEIERMACHER. Er zitiert (§ 2, S. 34–50) immer weniger aus SCHLEIERMACHERS „Pädagogik“, sondern zieht hauptsächlich dessen „Ethik“ und die Abhandlung über den Unterschied zwischen Natur- und Sittengesetz (vgl. dort S. 397–400, bes. 398f.) heran. Von dort gewinnt SCHURR die Elemente des Denkens von SCHLEIERMACHER und liefert die Synthese erst zuletzt im 6. Kapitel seines SCHLEIERMACHER-Buchs. Damit wird SCHLEIERMACHERS Begriff der Erziehung in seiner Theorie der pädagogischen *Einwirkung* erst auf dem *Umweg* über die letzte Abstraktionsebene hergeholt: Erziehung als Verhütung-Gegenwirkung-Unterstützung (Grundsche-ma: negative-positive Einwirkung) (S. 382–480).

Es ist zwar nichts dagegen zu sagen, wie SCHLEIERMACHERS Pädagogik im zweiten der beiden großen Hauptteile des Buchs von SCHURR (§§ 9–25) dargestellt wird als von der *Psychologie*-Anthropologie (vgl. §§ 11ff.) und *Ethik* (als Handlungstheorie, s.o.) hergeleitet. Jedoch ist dann die relative Eigengesetzlichkeit der Pädagogik in der Konkretheit ihres Phänomenbereichs im genauen Sinne SCHLEIERMACHERS erst heraus-zuarbeiten: SCHURR geht zu weit in seinem kunstvoll konstruierten Gedankengang, wenn er sogar meint, 1826 *deduziere* SCHLEIERMACHER die Pädagogik aus seiner Ethik, die inzwischen besser ausgearbeitet sei als bei früheren pädagogischen Vorlesungen (vgl. dagegen S. 35). Vorher habe SCHLEIERMACHER diese Ethik nicht voraussetzen können (vgl. S. 483, Anm. 2; vgl. auch S. 32). Vielmehr ist bei SCHLEIERMACHER die notwendige Zusammengehörigkeit von Induktion und Deduktion *im* jeweiligen wissenschaftlichen Denken das Neue gegenüber dem Deutschen Idealismus (vgl. Dialektik, S. 109, bes. 112f.). SCHURR bemerkt zwar die oft dargestellten Spannungen in SCHLEIERMACHERS Pädagogik: zwischen Wirken und Empfangen (spontan-rezeptiv), Subjektiv und Objekt, Individuum und Gattung, positiver und negativer Einwirkung, letztlich Natur und Vernunft, Sein und Sollen, Animalischem und Geschichtlichem. Wodurch aber werden diese polaren Gegensätze, die psychologisch und ethisch bedeutsam sind und bei *allem* Einwirken von Menschen auf Menschen entstehen, erst *erzieherisch*? „Methodisch-technisch“ können auch nicht pädagogische gesellschaftliche Einwirkungen sein, zumindest in der Politik (also ebenfalls in einer *Techne*).

Ferner ist es zweifellos sehr interessant, daß nicht nur individualitätsphilosophisch-speku-lative (§ 17) und ethische (§§ 18f.), sondern auch *didaktische Grundprobleme* bei SCHLEIERMACHER von SCHURR aufgegriffen und gedankenreich interpretiert werden, so das Problem der Elementarbildung (§ 20, 3) und der Fragenkreis von Spiel und Übung (§ 21, 3). Doch gerade bei derart konkret didaktischen Fragen zeigt sich die Lebensferne eines gelehrten Denkens, das den Weg von der Wissenschaft zur Praxis und umgekehrt so schwer macht. Auf einer einzigen Seite z. B. behandelt SCHLEIERMACHER für die in der Vorlesung vor ihm sitzenden künftigen Lehrer und Religionslehrer bei Betrachtung des vorpädagogischen und pädagogisch nicht zu nutzenden Kinderspiels folgendes: das „Für-sich-selbst-Leben“ der Kinder einerseits, zweckgebundene (intentionale) Erzie-hung andererseits, dann die Spezialfälle dieses grundsätzlichen Gegensatzes, nämlich das Spiel mit einem „Apparat“ einerseits, die „bloß innere Tätigkeit“ der Phantasie

andererseits, den Unterschied der spielenden kindlichen Phantasie von einem fruchtlosen Tagträumen, das er später der Langeweile zuordnet und wovon die Kinder zu schützen seien als vor einem schlaffen Müßiggang, das Alleine-Spielen und das „Zusammen“-Spielen (in der Gruppe) (vgl. Vorlesungen 1826, S. 199, 210f.). Wie wenig konnte SCHURR diese Leistung SCHLEIERMACHERS, nämlich der pädagogisch sehr erforderlichen konkreten Phänomensicht und Argumentation, deren Reichhaltigkeit noch nicht für unsere Zeit ausgewertet ist, in dem imposanten abstrakten und spekulativen Gedankengang seines SCHLEIERMACHER-Buches würdigen! – Vielleicht ist dieses „Gelehrtensyndrom“, wenn auch nicht immer mit bewußter Spekulation verbunden, kennzeichnend für gewisse Erscheinungen der Universität des 20. Jahrhunderts: für ihr Ringen um einen neuen Praxisbezug gegenüber dem Idealismus und Positivismus des 19. Jahrhunderts – ein Ringen, das nicht selten nur auf einen Positionskampf, auf ein Schwanken oder ein Lavieren zwischen den alten Extremen hinausläuft.

2. SCHURRS Interpretation des *Techne*-Begriffs

Weil bei SCHURR der „Schlüssel“ zur Interpretation SCHLEIERMACHERS ethischer *Techne*-Begriff ist, wird man ihn am ehesten von dort her verstehen. Zu den besonderen Verdiensten seines Buchs gehört die gründliche Untersuchung des *Techne*-Begriffs unter Einbeziehung auch der neuen Literatur über das Verständnis dieses Wortes bei den Griechen vor PLATO, seit PLATO, insbesondere bei ARISTOTELES, und seine Analyse der einschlägigen Stellen bei SCHLEIERMACHER, von wo er dessen Position schließlich herausarbeitet.

Die pädagogische Theoriebildung SCHLEIERMACHERS vollzieht sich nach SCHURR aus der Dynamik des „technischen Dreiecks“ von εἶδος, τύπος und τέλος. *Eidos* ist nach SCHLEIERMACHER „die Vorstellung von dem, was geschehen soll“ in der Erziehung oder das *Erziehungsziel*. *Telos* ist nach SCHLEIERMACHER das erreichte Ziel oder das *Resultat* „der Tätigkeit“ dann, wenn diese Tätigkeit „vollkommen“ ist. *Typos* (SCHLEIERMACHER: „Typus“) ist nach SCHLEIERMACHER gleichsam das Richtmaß der Tätigkeit des Erziehens oder das „wonach die Tat eingerichtet werden muß“ (Vorlesungen 1826, S. 9). SCHURR nennt es auch das *Wie* „des Hervorgebrachtwerdens“ dessen, was die Erziehung erreichen (hervorbringen) soll (*eidos*) und schließlich erreicht, wenn sie „vollkommen“ ist (*telos*). Die „eidetische Theorie“ SCHLEIERMACHERS zeigt nach SCHURR an, „was man tut“ (ebd.), die „teleologische“ „warum man es tut“ (ebd.) oder zu welchem Zweck (*telos*) man es tut, schließlich die „methodische“, die als Richtmaß einen Handlungstypus braucht, wie „man es tut“ (S. 53, vgl. S. 53–58, 59f.).

Naheliegend ist bei dem Ganzen *erstens* das Bild der kunstvollen (Technik) Formung der jungen Menschen als eines Stoffes (Stoff = ὕλη) auf ein vorgestelltes Ziel oder eine vorgestellte Endgestalt (*eidos*) hin. Dabei entsteht das Problem, inwiefern der junge Mensch oder die Jugend überhaupt als der „Stoff“ verstanden werden kann, der zu gestalten ist: Spätestens seit LITT (1921/1946 in 1964) wird unter Erziehung keineswegs bloß die Tätigkeit eines *Technikers* oder eines *Künstlers* verstanden, sondern, bei aller Vergleichbarkeit in Aspekten, etwas dem Wesen nach gegenüber Technik und Kunst entschieden (wenn auch relativ) *Eigengesetzliches* (vgl. LITT, S. 85–97, 110–115). Junge Menschen dürfen dann nicht einfach kunstvoll und mit mechanischer Sicherheit planmäßig

zum Erziehungsziel hingelenkt werden. Ferner hat SCHLEIERMACHER PESTALOZZIS Mechanisierungstendenzen in dessen Elementarmethode ausdrücklich als übertrieben hingestellt (Vorlesungen 1826, S. 272), und PESTALOZZI selbst hat auf der anderen Seite wieder großes Gewicht auf seine Lehre von den Lebenskreisen und der darin erzieherisch wirksamen Liebe gelegt.

Es ist aber *zweitens* noch die Deutung möglich, der pädagogisch zu „formende“ Stoff sei der „gesellige Umgang mit der Jugend“, eine Deutung, zu welcher der Rezensent neigt (vgl. auch, zur Berücksichtigung der modernen Literatur über τέχνη, S. 488–492, Anmerkungen 11–16, hier insbes. S. 490f., Anm. 12). SCHURR selbst neigt mit einem gewissen Recht zu einer *dritten* Deutung, nämlich daß die Konzeption des Erziehungsziels (*Eidos*) „nicht ohne Blick auf die von der Natur her gegebenen Bedingungen“ möglich ist (S. 490, Anm. 12). SCHURRS Unterscheidung von *Typos* einerseits, *Telos* und *Eidos* andererseits macht die Begriffe aber nicht völlig klar. SCHLEIERMACHER beschränkt sich an der genannten Stelle auf den Unterschied von *Handlungstyp* einerseits, im Sinn einer Kunst- und Meisterlehre, und *Handlungsideal* andererseits (Vorstellung von dem, was geschehen soll; Vorlesungen 1826, S. 9). Der Handlungstyp scheint nicht nur die enge Methodenfrage zu betreffen. SCHLEIERMACHER wirft die von SCHURR formulierte Frage „wie man es tut“ (S. 53) an der betreffenden Stelle der Vorlesungen von 1826 wörtlich gar nicht auf, sondern wörtlich nur die Fragen „was man tut und warum man es tut“, d. h. die des Handlungstyps und doch wohl des Handlungsideals zur Begründung des gewählten Handlungstyps. Offenbar ist für SCHLEIERMACHER der pädagogische Handlungstyp: (1) der aus der Fülle möglicher Inhalte oder Stoffe ausgewählte Horizont in Frage kommender *Handlungsinhalte* zum Erreichen des idealen Erziehungsziels, und (2) der so bestimmte Weg, das methodische „Wie“ der Erziehung. Ähnlich wie der „*Typos*“ wird der „gute Ton“ der Geselligkeit von SCHLEIERMACHER innerhalb aller möglichen „Sitten“-Inhalte bestimmt als Verstehenshorizont auf einer bestimmten kulturellen Niveau-Stufe der Geselligkeit, wie ich es an anderer Stelle zu zeigen versucht habe, oder wörtlich als „möglichste Freiheit des Einzelnen unter der Potenz des Typus, und der reine Ausdruck der Stufe ohne Sinken oder „*affektiertes Steigen*“, während ein „*Steigen*“ als Kultivierung durchaus sein soll, nur nicht zu erzwingen ist. Dieses kulturelle Steigen und Sinken in einem geschichtlich sich wandelnden inhaltlichen Verstehenshorizont ist bei Behandlung von SCHLEIERMACHERS pädagogischem Grundgedankengang noch einmal zu beachten (Hervorhebung in der Stelle aus der Ethik von 1812/13, die im übrigen bis in den Wortlaut hinein der hier interpretierten Stelle aus der pädagogischen Vorlesung von 1826 ähnelt; vgl. Ethik, S. 367f.; dazu HINRICHS 1965a, S. 26–28, dort Anm. 10, S. 141).

Im ganzen fragt es sich, ob die Pädagogik, die SCHLEIERMACHER als Universitätslehrer vorträgt, nicht *von vornherein über jeden Technikbegriff hinaus im (sozial-) kulturellen und kulturphilosophischen Zusammenhang erst verständlich wird*. Entscheidend bei diesem Vorgang ist nämlich für SCHLEIERMACHER der „Wechsel der Generationen“, dem „*menschliche Tätigkeit*“ zugrunde liegt: also, wie wir hinzufügen können, Kulturtätigkeit – im Unterschied zu Naturprozessen, welche ohne menschliches Dazutun ablaufen. Auf diesen neuralgischen Punkt ist SCHURR nicht genügend aufmerksam geworden, was noch zu zeigen ist.

Es ergibt sich u. a., daß ein Weniges an Kultur, *gegenüber* einem erstrebenswerten Mehr, für SCHLEIERMACHER Natur sein kann, obgleich das Wenige an Kultur eben schon über das bloß Naturhafte im engen Sinne hinaus ist (Vorlesung 1826, S. 31–34, 57). Zweifellos

schenkt SCHURR diesen differenzierten Problemen wohl nicht so unmittelbar seine Aufmerksamkeit wie den dahinter sich auftuenden philosophisch sehr schwierigen Fragen der Dialektik von Vernunft und Natur sowie der Dialektik und Wissenschaftstheorie überhaupt. *Darin liegt Verdienst, aber auch Gefahr der Analyse von SCHURR.*

3. SCHURRS Position, das humanwissenschaftliche und hermeneutische Problem

3.1. Wissenschaftstheoretischer Aspekt

SCHLEIERMACHERS Wissenschaftstheorie oder Theorie des Denkens und Sprechens wird von ihm auch *Dialektik* genannt. Im *weiten* Sinn umfaßt sie das naturwissenschaftliche Denken und die Hermeneutik, die Verstehenstheorie; *im engeren Sinne* kann sie als Theorie des Sprechens auch der *Hermeneutik* oder *Theorie des Verstehens* gegenüber gestellt werden. Durch diesen Doppelsinn von „Dialektik“ entstehen Schwierigkeiten, SCHLEIERMACHER zu deuten.

SCHURR betont mit Recht, daß SCHLEIERMACHER sich erst „mit der Hinwendung zur empirisch-historischen Betrachtungsweise“ die Voraussetzung schuf, „die Erziehungproblematik anzugehen“ (S. 19). Er fügt aber hinzu, das geschehe „mit den Mitteln der Dialektik und Hermeneutik“. Bei der Berücksichtigung historischer Tatsachen kann es sich nur um jenes empirische Moment handeln, das erst der *Interpretation* zugänglich ist, wenn kein wertfreies Tatsachenchaos vorausgesetzt und abgebildet werden soll. Obwohl SCHURR die Dialektik hier gleichwertig neben die Hermeneutik stellt, müßte er an *dieser* Stelle mehr die *Hermeneutik* meinen. Vielleicht zeigt auch das wieder SCHURRS Neigung zur deduktiven Denkweise. Er reduziert letztlich den Begriff der Hermeneutik auf eine spezielle Art der Dialektik (vgl. S. 21 f., S. 13). Es wäre interessant gewesen, eine hermeneutisch-pragmatische Tendenz in SCHLEIERMACHERS pädagogischem Denken aufzuspüren, die naheliegt, wenn SCHLEIERMACHER meint, der Pädagogik sei es nicht so sehr darum zu tun, ob der Mensch von Natur böse oder gut ist, sondern darum, daß er gut wird (vgl. HINRICHS 1965a, S. 98; dazu FRIEBEL 1961, S. 80–85, 90–94). Dazu hätte SCHURRS Hervorhebung des *Techne*-Charakters der Pädagogik SCHLEIERMACHERS gepaßt. SCHURR dagegen beschränkt sich auf die hermeneutische Problematik des Individuellen einerseits und das *Techne*-Problem des Pädagogischen andererseits.

Er sieht in diesen beiden Seiten im Grund unvereinbare Gegensätze und bemüht sich doch um eine Überbrückung dieser Kluft zwischen Theorie und Praxis, Begriff und Individuum, zwischen methodisch-technischem Fördern des Werdens der Individualität und pädagogischer Unmöglichkeit des planenden Machens und Unterwerfens von Menschen. Denn wenn es nicht gelänge, diese Kluft zwischen Anschauung und Wissenschaft zu überbrücken, dann sei alle Erziehung und Erziehungstheorie „hohle Annaßung“ (S. 160 f.). *In dieser ersten Erörterung der theoretischen Gewalttätigkeit als Gefahr technologischen Denkens liegt das Neue seiner pädagogischen SCHLEIERMACHER-Monographie*, das deutlicher den roten Faden des Gedankenganges von SCHURR hätte ausmachen können.

SCHURR bleibt bei der Aporie stehen, der Mensch sei als Individuum theoretisch und technisch unverfügbar und letztlich nur durch Anschauung, durch Spekulation erfaßbar,

und doch sei seine „Unterwerfung unter die Verfügbarkeit und Planbarkeit erzieherischen Handelns ... notwendig“ zu fordern (S. 20). Er widerspricht sich selbst, wo er sagt: „Alle Wissenschaft vom Menschen“ enthalte „einen irrationalen, wissenschaftsfremden oder gar wissenschaftsfeindlichen Kern“ (S. 17). Wenn die Wissenschaft vom Menschen im Kern wissenschaftsfremd ist, dann ist sie eben nicht möglich. Konsequenterweise weist SCHURR der Hermeneutik und dem Verstehen einen inneren Widerspruch nach (S. 166). Aber er müßte sehen, daß eigentlich er selbst und nicht der Hermeneutiker diesem Widerspruch erliegt.

Für den Hermeneutiker, so erstmals SCHLEIERMACHER, sind *Anschauung*, *Intuition* einerseits und diskursives, begriffliches *Denken* andererseits zwar begrifflich zu unterscheiden, in der Denkpraxis jedoch aufeinander angewiesen. Schon für KANT sind „Gedanken ohne Inhalt ... leer, Anschauungen ohne Begriffe ... blind“ (Kritik der reinen Vernunft, B 75), d.h. auch die Anschauung gehört zum Denken und damit zum wissenschaftlichen Denken. Zusätzlich wird nun bei SCHLEIERMACHER die spezifisch hermeneutische Bedeutung der Anschauung näher bestimmt als („divinatorische“) Intuition, wie man sie heute bezeichnen kann. Diese kommt auf Grund einer geistigen „Verwandtschaft“ (Kongenialität) zustande als ein jedesmal frisches Eingehenkönnen auf den anderen und Sichhineinversetzenkönnen in den anderen und dessen Individualität. Daraus entsteht das hermeneutische Ideal, „einen Autor besser zu verstehen als er selbst von sich Rechenschaft geben könne“ (vgl. SCHLEIERMACHER, Über den Begriff der Hermeneutik, S. 355–357, 362, 365). *Der Angelpunkt des neuen hermeneutischen Ansatzes ist somit das Standortproblem, das als Kernproblem der Objektivitätsfrage bis heute vernachlässigt ist. Denn im Unterschied zur Spekulation ist das Perspektivische der Intuition jedem idealistischen und jedem sonstigen wissenschaftlichen Ausschließlichkeitsanspruch entgegenzusetzen.* Dieses Problem des „Standpunktes“ oder „Stützpunktes“, von wo die Äußerungen eines Verfassers zu verstehen sind, sieht schon SCHLEIERMACHER, indem er *verschiedene Interpretationen einunddesselben Gegenstandes („Sache“) je nach Standpunkt für im Grunde gleichwertig und deren „gegenseitige“ Korrektur, das Einander-„Unterstützen“ der Interpreten, für objektivitätsfördernd hält* (ebd. S. 353 f., 361, 365). *Der Gelehrtenstreit ist folglich wissenschaftstheoretisch erforderlich.*

Das verstehende und abwägende Einbeziehen auch anderer Positionen ist das i.w.S. *gesellige* Moment menschlichen Denkens und *Gesprächs*, das zugleich kultivierend ist und auch dem spezifisch wissenschaftlichen Denken nach SCHLEIERMACHER zugrundeliegen soll. Darin kann man zugleich einen Ansatz zum sozialwissenschaftlichen Denken sehen (vgl. mit anderer Begründung SÜNKEL 1964, S. 93 f.). Keineswegs aber führt das zu einer Reduktion des Kulturellen auf das Soziale, Politische und Ökonomische.

In einem i.e.S. geselligen Gesprächskreis wird nach SCHLEIERMACHER die objektive Kultur ohne jede Fachsimpelei allgemeinverständlich in Gesprächsthemen übersetzt und mit den Welten der persönlichen Interessen verknüpft. Damit wird sowohl die *objektive* Kultur als auch jede beteiligte, sich bildende *Individualität* zur Disposition gestellt, und zwar für die *Phantasie* der Gesprächsteilnehmer, die mit ihrem perspektivisch-intuitiven Moment eine verstehende (hermeneutische) Tendenz hat. Gerade die sich (gesellig) überschneidenden *individuellen* Kultur-„Sphären“, deren verschiedene individuelle Zentren oder Standpunkte und deren Verstehens-, Bildungs- und Kulturwirkung werden für SCHLEIERMACHER schon früh zum theoretischen Problem und später zum Problem der Bildung und Erziehung (vgl. bei anderer Fragestellung NIPKOW 1960; ferner HINRICHS

1965a, zum Theorie-Praxis-Verhältnis ferner ebd. S. 29–33 im Gegensatz zu SCHURR, S. 20; vgl. auch KAULBACH 1959; dazu HINRICHS 1965a, S. 142, Anm. 13).

Weil SCHURR die hermeneutische Methode nicht so recht akzeptiert, sondern eher einem aporetischen deduktiv-spekulativen Denkmuster folgt, weil er also nicht konsequent *pluralistisch* (vgl. S. 16f.) denkt, lassen sich wohl verschiedene Mißverständnisse, insbesondere kulturphilosophisch-kulturpädagogischer Art, erklären. So läßt sich aus diesem Stil eines abrupten Rekurses auf letzte Gründe auch eine gewisse Verständnislosigkeit gegenüber REBLE erklären, die gewiß nicht beabsichtigt ist.

3.2. Kulturphilosophischer Aspekt

Es ist erstaunlich, daß SCHURR so sehr von seiner Konzeption geleitet wird, daß er etwa die konkrete *Kulturanalyse* SCHLEIERMACHERS gar nicht erfassen kann, sondern daß er die Kulturgebiete (oder „sittlichen Gemeinschaften“) *Kirche, Wissenschaft, Geselligkeit und Staat* (vgl. SCHLEIERMACHER, Vorlesungen 1826, S. 29, dort kursiv), nur in „Exkursen“ seiner Analyse psychologisch-anthropologischer Bemühungen SCHLEIERMACHERS berücksichtigt (S. 22f., 247f., 255–258, 268–271). Auch geht SCHURR, bei allem Respekt vor ALBERT REBLE, nicht eigentlich auf den wichtigen Ansatz in dessen Buch ein (1935), sondern er kritisiert REBLES Ansatz nur von außen, von seiner, SCHURRS, eigenen und im konstruktiven Ansatz sehr engen Anlehnung an SCHLEIERMACHERS psychologisch-anthropologische Rezeptivitäts-Spontaneitäts-Philosophie her (S. 522, Anm. 142).

SCHURR versteht SCHLEIERMACHER nicht hinreichend, wenn er die Kultur begrifflich nur dem Staat zuordnet (S. 198), statt sie sowohl im menschlichen „Gesamtleben“ als auch in den menschlichen „Lebensgebieten“ zu sehen, wie ich es nach REBLE in meinem SCHLEIERMACHER-Buch neu unter dem Aspekt der Geselligkeit zeigen wollte. Damit verkennt SCHURR wichtige liberale Grunderkenntnisse bei SCHLEIERMACHER, die sich bis in unsere Zeit hinein (F. NAUMANN, Th. HEUSS, P. LUCHTENBERG) ausgewirkt haben und über WILHELM VON HUMBOLDT hinausgehen¹. Wenn SCHLEIERMACHER sagt: „Die Gattung *ist* nur in der Gesamtheit der Einzelnen mit- und nacheinander“ (Psychologie, S. 228, Hervorhebung von mir, zit. bei SCHURR, S. 194f.), so kommt darin die ganze Dynamik und einfach „verpackte“ *Schwierigkeit seiner Individualitäts- und Kulturphilosophie* zum Ausdruck (vgl. auch NIPKOW 1960). Das *Sein* („ist“) der Menschheit ist nicht gemeint als statisches Verharren im Abstrakten der Gattung, sondern als Konkretion zur Gesamtheit hin auf dem Weg über das Miteinander (Gemeinschaften, Gesellschaften) und Nacheinander (Geschichte) der eigenwertigen Individuen (der Einzelnen und der Gesellungen). Das Sein ist hier wie oft bei SCHLEIERMACHER trotz des psychologischen Kontextes zugleich ethisch als kulturelle Dynamik der Realisierung von Erstrebtem zu verstehen. Es bedeutet: „Steigerung“ und „Herabsinken“ im psychischen und physischen Lebenslauf der einzelnen Seele (Psychologie, S. XII, 38–52) und Spannung in der „Differenz“ der Seelen (ebd.), dies auch in der Erscheinungsweise der Sprache und des Denkens (Wissenschaft), der Religion, der Geselligkeit sowie schließlich der Ordnungs-

1 Vgl. HINRICHS 1975a, bes. S. 98; 1975c, bes. S. 151. – FRIEDRICH NAUMANN hat seine christlich-liberale Grundhaltung unter dem Einfluß des damals im Übergang zum 20. Jahrhundert mächtigen Kulturprotestantismus zweifellos mehr durch Orientierung an SCHLEIERMACHER als an HEGEL gewonnen.

und Herrschaftsbemühungen des Menschen (Staat) (vgl. ebd. S. XIVf., 170–216, 227–242, 287–290).

SCHURR erkennt, daß der Fragenkomplex von Staat und Politik für SCHLEIERMACHER nur das Paradebeispiel für seine kulturethischen Themen ist. Aber er sieht mit Recht die Verschiedenheit der Untersuchungsrichtungen in Ethik und Politik einerseits als Handlungstheorien und Anthropologie und Psychologie andererseits (S. 178), und er führt das mit einem gewissen Recht dort auf „teleologische“ (dynamisch zielbezogene), hier auf „eidetische“ (erkenntnis- und anschauungsbezogene) Motive zurück (3. und 4. Kapitel sowie S. 341–343), obgleich man SCHURR nicht mehr in Bezug auf die zu einseitige Hervorhebung der spekulativen Erfaßbarkeit folgen muß (vgl. S. 343 f.).

Insgesamt muß man betonen, daß SCHURRS Interpretationen die jeweils interpretierten einzelnen Stellen keineswegs verfehlen. Jedoch so sehr SCHURR schließlich auch die Widersprüche in SCHLEIERMACHERS Werken sieht: *hinter solchen Widersprüchen zeigt sich erst das Problem, womit sich ein Großer in seinem Leben und seiner Zeit auseinandersetzt; daher kann man solche Widersprüche, die zum Verstehen des Kontextes in seiner Gesamtheit unerlässlich sind, nicht ernst genug nehmen* (vgl. HINRICHS 1965a, S. 94f.). Weder die *bloß sozialgeschichtliche* Methode, die Lebenswidersprüche nur auf Gesellschaftswidersprüche reduziert oder von dort her sieht, noch die *bloß und eng auf die Werke des Verfassers als Person bezogene Methode* wird diesem Erfordernis gerecht. Die letztere Methode kann dann mit biographischen Elementen mehr oder weniger systematisch verknüpft sein, sie kann aber, auch im entwicklungsgeschichtlichen Sinn, auf der anderen Seite „rein“ werkbezogen sein. SCHURR verfolgt einseitig die zweite Linie im zuletzt gemeinten Sinn und gibt damit ein – sehr beachtenswertes – Beispiel geistesgeschichtlich-philosophischer Interpretation. Insofern ist er nicht einseitiger als bloß sozialgeschichtliche Interpreten es auf der anderen Seite sind.

II. Die bisher vernachlässigten Grundlinien der Erziehungstheorie SCHLEIERMACHERS

Wegen der Schwierigkeit, heute SCHLEIERMACHER zu lesen, scheint es, daß hier überhaupt bisher vernachlässigte Grundlinien der Erziehungstheorie SCHLEIERMACHERS vermutet werden können, die erst in ihrem einfachen Zusammenhang herauszuarbeiten sind und zwar aus dem vollen *kulturgeschichtlichen* Kontext.

SCHLEIERMACHERS Erziehungstheorie ist ganz anders und viel einfacher angelegt, als es nach SCHURRS Darstellung scheinen könnte. Das gilt vor allem für SCHLEIERMACHERS Vorlesung von 1826, die SCHURR mit Recht in der Hauptsache heranzieht. Aber auch die übrigen SCHLEIERMACHER-Interpreten haben bisher m.E. die Grundlinien dessen vernachlässigt, was SCHLEIERMACHER unter Erziehung versteht, nämlich das, was ich die Spannung der Einwirkung auf die Jugend mit dem „Gesellig“-Kulturellen nennen würde. Die *Ableitung* der Pädagogik als „technischer“ Disziplin aus der Ethik ist bei SCHLEIERMACHER nicht hier, sondern vielmehr in seiner Ethik zu finden (Ethik, S. 86, 332).

Die Vorlesung von 1826 geht davon aus, *wer auf wen* einwirkt in der spezifischen Form einer pädagogischen *Techne*. Statt eines abstrakten Rekurses auf das Allgemeine fragt

SCHLEIERMACHER, „von welchem Gesichtspunkt“ denn die Vorlesung „ausgehen“ solle, und diese Frage enthüllt sich als die Suche eines *phänomenhaften Bezugsrahmens* oder einer *Erscheinungsgrundlage*, wohinein oder worauf die populären Bedürfnisse und geschichtlichen Versuche einer Erziehungslehre zu stellen seien. Damit zielt SCHLEIERMACHER auf einen *historisch-dynamischen* Phänomenrahmen der Erziehung ab, der in der Dynamik einen *sozialen und ethischen Aspekt* aufweist. So ist „das Verhältnis der älteren zur jüngeren Generation“ gemeint: als ein *kulturelles Wirkungsganzes*, bei dem es im Turnus (SCHLEIERMACHER: Zyklus) der Generationen, die einander im (erzieherischen) Einwirken auf die Jugend ablösen, zu einem Auf und Ab, zu einem „Steigen und Sinken“ kommt. Wesentlich ist die spezifische Bedeutung der einen „Generation“ als eines *sozialen Gebildes*, das sich mit der anderen Generation in einem Wirkungsverhältnis mit kultivierender Tendenz befindet, auch wenn das Ergebnis negativ sein kann, d. h. ein Sinken statt eines Steigens. – Die andere Deutungsmöglichkeit ist die einer sinkenden (d. h. sterbenden) und steigenden (d. h. zur Verantwortung sich erhebenden) Generation (vgl. Vorlesungen 1826, S. 7–9.).

Die einfache systematische Entfaltung dieses Gedankens kann man in zwei Hauptstationen sehen: (1) Dieses Generationenverhältnis ist zunächst als *Fremderziehung* (um der Selbsterziehung willen) zu sehen (vgl. Vorlesungen 1826, S. 28), d. h. als mögliches Gegeneinander, worin die kultivierende, die *Förderungs-Intention* dennoch maßgebend ist (ebd. S. 29). (2) Sie ist ebenso sehr als *Kulturdynamik* der überindividuellen Gebiete (Staat, Kirche, Wissen[schaft], geselliger Verkehr) zu sehen, wie sie in Auseinandersetzung damit das Werden der Individualität ist, die schließlich in die objektive Kultur korrektiv eingreift. Dabei sind, im Unterschied zu einer spekulativ harmonisierenden Betrachtungsweise, gerade die „Disharmonien“ oder „Differenzen“ vornehmlich *sozialer* (damals weitgehend ständischer) Art, aber auch individueller Art zu beachten, woraus die Notwendigkeit der (erzieherischen) *Gegenwirkung als die eigentliche Schwierigkeit der Pädagogik* resultiert (vgl. HINRICHS 1965 a, S. 100–105, bes. 100f.).

SCHLEIERMACHERS Gegenwirkungspädagogik einschließlich seiner Behütungspädagogik gehört wohl zum Größten, was in Pädagogik und Philosophie des Menschen gesagt und geschrieben wurde. Darin ist eine bisher unübertroffene, zutiefst humane Theorie der Billigung und Mißbilligung, von Lob und Tadel, von Belohnung und Strafe entwickelt, woran man heute nicht vorbeigehen kann, ohne sich dem Vorwurf leichtfertiger Ignoranz auszusetzen. Im allgemeinen Bewußtsein vor und nach SCHLEIERMACHER galt immer wieder das bloße Fördern junger Menschen, ja das noch mißtrauischere Gebot der Untätigkeit des Erziehers zugunsten der Selbstregulierung des werdenden Menschen als das Eigentliche und Fortschrittliche, die negative pädagogische Einwirkung aber wurde als ein lästiges und überflüssiges Übel leicht verdrängt oder diabolisierend metaphysisch überhöht. SCHLEIERMACHER arbeitet – entgegen all diesen Verdrängungstendenzen – die Störungsseite des Lebens (vgl. FRIEBEL 1961) sehr nüchtern als strukturnotwendig in unserer komplexen Welt heraus, und sie macht für ihn wohl erst die Tiefe und Größe menschlicher Kultur und Erziehung im Sinne der Entbindung, Herausforderung und Gestaltungsmacht differenzierter Überwindungsenergien und -maßnahmen aus.

Diese Grundlinien der Erziehungstheorie SCHLEIERMACHERS müßten neue Forschungsansätze berücksichtigen, von dort können auch Forschungsaufgaben ermittelt werden.

III. Neue Forschungsaufgaben

1. Problemstand

Die bisherige SCHLEIERMACHER-Literatur scheint auch nach dem Zweiten Weltkrieg insgesamt zwar nicht idealistisch im Sinn eines Wertmonismus zu sein, aber zu wenig *bewußt* geistesgeschichtlich im vollen Sinne. Zum Kontext der Pädagogik von SCHLEIERMACHER gehört nicht nur sein Gesamtwerk, sondern mindestens ebenso sehr die geschichtliche Kultursituation, ohne welche dieses Werk nicht hätte entstehen können. Es war die Zeit, als es Hauslehrer und Schullehrer, eine relative Trennung von privater Bürgererziehung einerseits und öffentlicher Erziehung der „niedereren Stände“ andererseits gab. Die Französische Revolution hatte das Bestreben mit sich gebracht, alle auf den bürgerlichen Stand zu heben, insbesondere in Bezug auf die Bildung und Erziehung im deutschen Sprachbereich, von PESTALOZZI bis zum preußischen Reformgeist. Mit der Manufaktur-Industrie kündigte sich ökonomisch eine Umschichtung von fern an, welche die Ungleichheit in der Gesellschaft ins Extreme verzerren würde, ohne daß das schon offensichtlich war.

Diesem Gären im politisch-sozioökonomischen stehen die Widersprüche im „geistigen“ Leben jener Zeit und im Werk SCHLEIERMACHERS selbst gegenüber. Die geistige Verwandtschaft bezüglich der spekulativen Tendenz verhinderte nicht die völlige Andersartigkeit des Werkes von Hegel und des Werkes von SCHLEIERMACHER. Sie schloß es nicht aus, daß SCHLEIERMACHER als Mitglied der preußischen Königl. Akademie der Wissenschaften und HEGEL zu erbitterten beruflichen Gegnern wurden. SCHLEIERMACHER erkannte die restaurativen Tendenzen in Preußen nach dem Wiener Kongreß klar. Er setzte sich – im Gegensatz zu HEGEL – entschieden gegen die Dämpfung reformpolitischer Bestrebungen ein, wie sie besonders mit den staatlichen Maßnahmen bezweckt waren, die aus Anlaß der Ermordung KOTZEBUES ergriffen wurden. Z.B. war SCHLEIERMACHER brieflicher Ratgeber von ERNST MORITZ ARNDT und hat sich für Freunde verwendet, die verhaftet waren (Briefe 1860, S. 356–360, 363, 368f., 371, 374f.). Kurz: SCHLEIERMACHER wurde durch die (sozial-) kulturelle historische Konstellation seiner Zeit herausgefordert zur Stellungnahme in Theorie und Praxis.

Darin stecken drei Probleme. *Erstens* wird das Problem der Geschichte als *Sozialgeschichte* heute gesehen. SCHLEIERMACHER selbst mußte aber für die Interpretation seiner pädagogischen Werke nicht nur die historische Analyse des gesellschaftlichen oder „gesellschaftspolitischen“, sondern darüber hinaus des *gesamten kulturellen Kontextes* fordern. *Zweitens* kann Herausforderung zur Stellungnahme nicht nur für bestimmte praktische Zwecke, sondern auch zur Stellungnahme in der Theorie bei konsequenter theoretischer Intention nicht in einseitige *Parteinahme* ausarten². Letztlich muß das *Problem des Stellungnehmens in Praxis und Theorie selbst* zum Gegenstand werden und damit die *Standpunktfrage* in der Theorie aufkommen. Genau das ist bei SCHLEIERMACHER der Fall. Und vielleicht ist das bis heute nicht als die *Kernfrage seines wissenschaftstheoretischen und gesellschaftstheoretischen Ansatzes* erkannt, weil das „Werk“ von SCHLEIERMACHER zu isoliert auf seinen ideellen Gehalt hin interpretiert wurde und weil auch das gegenwärtige „hermeneutische“ Problembewußtsein schwankt:

2 Vgl. HINRICHS 1975c. Vgl. dazu SUNKEL 1964, S. 21–27, wo das Problem im weiten Sinne geistesgeschichtlich differenziert erörtert wird.

zwischen (sozial-)kulturell indifferenter und „ideologiekritischer“ oder „parteilicher“ Interpretationsgrundlage. *Drittens* genügt es nicht, wenn man darauf hinweist, daß SCHLEIERMACHER dieses und jenes gesellschaftliche, politische oder ökonomische Problem in den Kämpfen seiner Zeit *gesehen* und *mit ihm gerungen* hat. Vielmehr ist jeweils zu zeigen, *wie* er in seinem theoretischen Ansatz davon herausgefordert wurde.

2. Aufgaben

Zwei Interpretationsrichtungen scheinen demnach bei SCHLEIERMACHERS Pädagogik in Zukunft nötig: eine im *modernen* Sinne heuristisch-kulturethische und eine im modernen Sinne heuristisch-kulturanthropologische. Die wissenschaftstheoretischen Ambitionen SCHLEIERMACHERS in seiner Erziehungstheorie sind freilich auch von Bedeutung. Wenn sie aber gewürdigt werden sollen, so sind sie einmal so grundlegend pädagogisch zu analysieren, wie REBLE (1935, 1951), SCHULZE (1955) und SÜNKEL (1964) es getan haben, und zum anderen in so umfassender Weise auf das Gesamtwerk SCHLEIERMACHERS, insbesondere seine Schriften über Dialektik und Hermeneutik, zu beziehen, wie es sich angesichts DILTHEYS erst jüngst veröffentlichter Darstellung der Philosophie und des Hermeneutik-Teiles der Theologie von SCHLEIERMACHER anbietet³.

(1) Die *kulturethische* Interpretation der Pädagogik SCHLEIERMACHERS muß heute die oft vernachlässigten Wirkkräfte wirtschaftlicher und technischer, sozialer und politischer Art historisch mitberücksichtigen als kulturelle Wirkkräfte (ja sie sollte u. U. mit großer Vorsicht auch Naturbedingungen, etwa vom Geographischen oder Medizinischen her, einkalkulieren). Vordringlich erscheinen unter diesem Aspekt Untersuchungen, die sich der Theorie der prägnantesten Kulturinstitutionen der Pädagogik in der SCHLEIERMACHER-Forschung widmen, nämlich der Theorie des Bildungswesens einschließlich der *Universität*, besonders der öffentlichen *Schule*. Hier ist einmal die Theorie der *institutionellen* Seite zu erforschen unter den Gesichtspunkten: Schule und Staat, Schule und Demokratie (vgl. FRIEBEL 1963; HOJER 1973), Schule, Recht und pädagogische Strafe, Schule und Geselligkeit/Gesellschaft (vgl. HINRICHS 1965a, b), Schule und Wirtschaft usw. Zum anderen bietet sich die *Theorie der Inhalte* (a) des Unterrichts und (b) des Lebens in Schule und Erziehung (vgl. HINRICHS 1965a) als Gegenstand der SCHLEIERMACHER-Forschung an, so im einzelnen seine *Lehrplan*-Konzeptionen der Volksschule, der Bürgerschule, der Gelehrtenschule, der Berufsschule und, soweit sinnvoll, der Universität – und der Zusammenhang all dieser Konzeptionen (vgl. HINRICHS 1978; 1965a, S. 112–125, 129–131, 134–138; 1965b; ferner FRIEBEL 1963; HOJER 1973; LAHSE 1901; KADE 1925; KLAFFKI 1964).

Derartige Forschungsvorhaben können nicht nur *kulturhistorisch* in einem engen, wertneutralen Sinn sein. Sie müssen dem Gegenstand gemäß zugleich *ethische* Analysen innerhalb der Erziehungswissenschaft sein; denn für SCHLEIERMACHER sind die Kulturinstitutionen zugleich historisch und – als Kulturgebilde – ethisch bedeutsam.

3 Vgl. ferner WAGNER 1974; ORANJE 1968; SCHULZE 1961; SCHMIED-KOWARZIK 1970 (eine mehr bibliographisch und philosophisch-theologisch orientierte Sammelrezension); TICE 1966 (eine SCHLEIERMACHER-Bibliographie über Primär- und Sekundärliteratur von SCHLEIERMACHERS Lebzeit bis 1964). – Zur sozial- und kulturhistorischen pädagogischen Betrachtungsweise, insbesondere bei E. SPRANGER und W. FLITNER, vgl. HINRICHS 1975b; bei SCHLEIERMACHER vgl. HINRICHS 1978.

(2) Die *kulturanthropologische* Interpretations-Richtung dagegen sollte die Vorstellungen SCHLEIERMACHERS vom Menschen untersuchen, welche hinter seiner kulturpädagogischen Erziehungstheorie wirksam sind und von ihr bewirkt werden. Denn zweifellos sind dabei noch mehr Aspekte wichtig als die bedeutsamen Gesichtspunkte des Guten und Bösen und der Abhängigkeit im Menschen⁴.

Der Meinungsstreit über den Kulturprotestantismus und die Kulturpädagogik hat vielfach zur Überspitzung des Für und Wider und zu Extrempositionen geführt. Von diesen Übertreibungen sollte man sich heute freizumachen suchen. Dabei gilt es, die fruchtbaren Ansätze bei SCHLEIERMACHER besser zur Geltung zu bringen, *ohne daß wir die Positionen der Kritik überbetonen oder ignorieren*. Sich für eine der an sich zu tolerierenden Positionen mit Ausschließlichkeitsanspruch einsetzen, z. B. für die existenzphilosophische, die der Dialektischen Theologie oder die soziologische, hieße: die sachgerechte Würdigung eines jeden Standpunktes vernachlässigen und damit den Boden der Wissenschaftlichkeit verlassen. *Das bedeutet nicht standpunktlose SCHLEIERMACHER-Interpretation, aber Bemühung um standpunktüberlegene SCHLEIERMACHER-Forschung*. Die konsequente Offenheit SCHLEIERMACHERS für die volle Breite der anthropologischen Möglichkeiten und der Kulturbestrebungen ist ernst zu nehmen. Diesem größeren Untersuchungsrahmen sind die berechtigten Einzelfragen, die selbstverständlich in thematisch und perspektivisch bedingter Beschränkung in der SCHLEIERMACHER-Forschung aufgeworfen werden können und sollen, verpflichtet.

Literatur

- DILTHEY, W.: Leben SCHLEIERMACHERS. Bd. I, Berlin 1870. 2. Aufl., hrsg. von H. MULERT, Berlin/Leipzig 1922.
- DILTHEY, W.: Leben SCHLEIERMACHERS. Bd. II: SCHLEIERMACHERS System als Philosophie und Theologie. (W. DILTHEY: Gesammelte Schriften. Bd. XIV in 2 Halbbänden.) Hrsg. v. M. REDEKER. Berlin/Göttingen 1966.
- FRIEBEL, H.: Die Bedeutung des Bösen für die Entwicklung der Pädagogik SCHLEIERMACHERS. Ratingen 1961.
- FRIEBEL, H.: Über den Begriff der öffentlichen Erziehung in der Pädagogik SCHLEIERMACHERS. In: Vierteljahrsschrift für wiss. Päd. 39 (1963), S. 218–234.
- HINRICHS, W.: SCHLEIERMACHERS Reden über die Religion – Eine Analyse für die Pädagogik. In: Pädagogische Arbeitsblätter 14 (1962), S. 145–168.
- HINRICHS, W.: SCHLEIERMACHERS Theorie der Geselligkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Weinheim 1965. (a)
- HINRICHS, W.: Die pädagogisch-didaktische Problematik der Volksschulreform. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 61 (1965), S. 423–436. (b)
- HINRICHS, W.: Kulturpolitik und politische Bildung nach 1945 – Eine versäumte Chance in Deutschland? – In: RAKETTE, E. H. (Hrsg.): Im Dienste des Menschen – Hommage für P. LUCHTENBERG. München 1975, S. 90–105, 107f. (a)
- HINRICHS, W.: Sozialgeschichte und Schulreform – Möglichkeiten der geisteswissenschaftlichen Methode, Relativierung neuer Forschungsansätze. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung (IZEBF), Heft 3/1975, S. 39–60. (b)

⁴ Vgl. FRIEBEL 1961; LAIST 1965; ferner HINRICHS 1962, darin schon die Zerteilung in die anthropologische (Teil I: dort S. 146ff.) und kulturethische Untersuchungsrichtung („weiblich“: Teil II, S. 149ff. – sowie „männlich“: Teil III, S. 155ff.).

- HINRICHS, W.: Parteischule oder Schule der Indifferenz? – Das Problem der ideologischen Basis von Lehrplänen. IBW-Journal (Informationsdienst des Dt. Instituts f. Bildung und Wissen), Berlin/Paderborn 13 (1975), S. 147–156. (c)
- HINRICHS, W.: Geistesgeschichte als Sozial- und Kulturgeschichte. Linien von SCHLEIERMACHER und PAULSEN bis W. FLITNER und E. SPRANGER. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bd. 3.) Stuttgart 1978 (in Vorbereitung).
- HOJER, E.: Das Problem der demokratischen Erziehung bei SCHLEIERMACHER. In: Pädagogische Rundschau 27 (1973), S. 1–13.
- KADE, F.: SCHLEIERMACHERS Anteil an der Entwicklung des preußischen Bildungswesens. Leipzig 1925.
- KIMMERLE, H. (Hrsg.): F. D. E. SCHLEIERMACHER – Hermeneutik. Heidelberg ²1974.
- KIMMERLE, H.: Die Hermeneutik SCHLEIERMACHERS im Zusammenhang seines spekulativen Denkens. Phil. Diss. Heidelberg 1957 (Ms.).
- KAULBACH, F.: SCHLEIERMACHERS Theorie des Gesprächs. In: Die Sammlung 14 (1959), S. 123–132.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim ¹1957, ^{3/4}1964.
- LAHSE, E.: SCHLEIERMACHERS Lehre von der Volksschule. Phil. Diss. Leipzig 1901.
- LAIST, B.: Das Problem der Abhängigkeit in SCHLEIERMACHERS Anthropologie und Bildungslehre. Ratingen 1965.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart ¹¹1964. Darin: Das Wesen des pädagogischen Denkens (erstmalig 1921), S. 83–109; Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers (erstmalig 1946), S. 110–126.
- NIPKOW, K.-E.: Die Individualität als pädagogisches Problem bei PESTALOZZI, HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER. Weinheim/Berlin 1960.
- ORANJE, L.: God en Wereld – De Vraag naar het Transcendentale in Schleiermachers „Dialektik“. [Mit einer deutschen Zusammenfassung: Gott und Welt – Die Frage nach dem Transzendentalen in Schleiermachers Dialektik.] Kampen 1968.
- REBLE, A.: SCHLEIERMACHERS Kulturphilosophie, Erfurt 1935.
- REBLE, A.: SCHLEIERMACHER und das Problem einer Grundlegung der Pädagogik. In: Bildung und Erziehung 4 (1951), S. 801 ff.
- SCHLEIERMACHER, F.: Über den Unterschied zwischen Naturgesetz und Sittengesetz. In: F. SCHLEIERMACHER: Philosophische und vermischte Schriften. 2. Bd. (= Sämtliche Werke. III. Abt.: Zur Philosophie, 2. Bd.) Berlin 1838, S. 397–417.
- SCHLEIERMACHER, F.: Über den Begriff der Hermeneutik mit Bezug auf F. A. WOLFS Andeutungen und ASTS Lehrbuch. In: F. SCHLEIERMACHER: Literarischer Nachlaß. 1. Bd. (= Sämtliche Werke. III. Abt.: Zur Philosophie, 3. Bd.) (= Reden und Abhandlungen der Königlichen Akademie der Wissenschaften. Hrsg. von L. JONAS.) Berlin 1835, S. 344–386.
- SCHLEIERMACHER, F.: Psychologie. Hrsg. von L. GEORGE. (Literarischer Nachlaß, 4. Bd.) (= Sämtliche Werke, III. Abt.: Zur Philosophie, 6. Bd.) Berlin 1862.
- SCHLEIERMACHER, F.: Dialektik. Hrsg. von L. JONAS (Literarischer Nachlaß, 2. Bd., 2. Abt.) (= Sämtliche Werke, III. Abt.: Zur Philosophie, 4. Bd., 2. Teil.) Berlin ²1839.
- SCHLEIERMACHER, F.: Erziehungslehre. Hrsg. von C. PLATZ. (Literarischer Nachlaß, 7. Bd.) (= Sämtliche Werke, III. Abt., 9. Bd.) Berlin 1849.
- SCHLEIERMACHER, F.: Brouillon einer Ethik 1805/06; Ethik 1812/13. In: SCHLEIERMACHERS Werke in Auswahl. Hrsg. von O. BRAUN. 2. Bd., Leipzig 1913, ²1927. (Zit. jeweils als „Ethik“ mit Jahreszahl.)
- SCHLEIERMACHER, F.: Aus SCHLEIERMACHERS Leben. In Briefen. Hrsg. von G. REIMER. 2. Bd., Berlin ²1860.
- SCHLEIERMACHER, F.: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE hrsg. von E. WENIGER. 1. Bd.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. München/Düsseldorf 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn (1808). In: F. SCHLEIERMACHER: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von TH. SCHULZE hrsg. von E. WENIGER. 2. Bd.: Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse. München/Düsseldorf 1957, S. 81–139.
- SCHMIED-KOWARZIK, W.: SCHLEIERMACHER im zweihundersten Geburtsjahr. Ein Literaturbericht. In: Archiv f. Geschichte der Philosophie 52 (1970), S. 90–108.
- SCHULZE, TH.: Die Dialektik SCHLEIERMACHERS in der Pädagogik. Phil. Diss. Göttingen 1955 (Ms.).

- SCHULZE, TH.: Stand und Probleme der erziehungswissenschaftlichen SCHLEIERMACHER-Forschung in Deutschland. In: *Paedagogica Historica* I (1961), S. 251–326.
- SCHURR, J.: SCHLEIERMACHERS Theorie der Erziehung. Düsseldorf 1975.
- SUNKEL, W.: FRIEDRICH SCHLEIERMACHERS Begründung der Pädagogik als Wissenschaft. Ratingen 1964.
- TICE, T. N.: SCHLEIERMACHER Bibliography – With brief Introductions, Annotations, and Index. Princeton 1966 (University Press).
- VORSIMANN, N.: Die Bedeutung des Platonismus für den Aufbau der Erziehungstheorie bei SCHLEIERMACHER und HERBART. Ratingen 1968.
- WAGNER, F.: SCHLEIERMACHERS Dialektik – Eine kritische Interpretation. Gütersloh 1974.
- WINTSCH, H. U.: Religiosität und Bildung – Der anthropologische und bildungsphilosophische Ansatz in SCHLEIERMACHERS Reden über die Religion. Zürich 1967.